

PROGRAMY EDUKACJI EKOLOGICZNEJ W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU PEDAGOGÓW

Treści kształcenia a „wychowanie biosu”

W bardzo ogólnym ujęciu słownikowym treść kształcenia to: „odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym”¹. W takim rozumieniu treść kształcenia odnosi się do materiału nauczania i uczenia się, podporządkowanego celom kształcenia i regulowanego przez władze oświatowe i wymagania programowe². W podobnym pojmowaniu na treść kształcenia składają się cele kształcenia, materiał kształcenia i wymagania programowe³. Często treść kształcenia bywa utożsamiana z materiałem nauczania traktowanym jako reprezentacja pewnej dziedziny wiedzy naukowej⁴.

Odwołanie się do stanowiska przyjmującego, że treść kształcenia (wychowania) powinna obejmować wszystkie sfery egzystencjalne ludzkiego świata, implikuje konieczność rozpatrywania relacji człowieka do czterech obszarów z którymi się styka (w których istnieje, bytuje), a mianowicie: przyrody, społeczeństwa, kultury nagromadzonej w poprzednich pokoleniach oraz własnej osoby fizycznej i duchowej⁵. Ujmując inaczej owe obszary bytowania człowieka – można analizować podstawowe składniki wychowania, będące dynamicznymi siłami, które uczestniczą we wszechstronnym rozwijaniu człowieka. Do tych dynamizmów rozwojowych człowieka zalicza Stefan Kunowski: bios, ethos, agos i los⁶.

Bios (gr. *bios* – życie) jest pojmowany jako najbardziej podstawowa siła działająca w wychowaniu, jako pęd życiowy do naturalnego rozwoju organizmu⁷. Bios człowieka jest określany poprzez konstytucję jego organizmu, koordynację neurohormonalną funkcji życiowych, szereg czynników biochemiczno-fizjologicznych. Rozwój osobniczy człowieka uwarunkowany jest determinantami rozwoju (czynniki endogenne genetyczne), stymulatorami rozwoju (czynniki endogenne paragenetyczne i niegenetyczne) oraz

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 295.

² Tamże.

³ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 45.

⁴ Por. J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991, s. 9.

⁵ A. Smolański, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2001, s. 14.

⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 171–178.

⁷ Tamże, s. 172.

modyfikatorami rozwoju (czynniki egzogenne, np. biogeograficzne czy społeczno-ekonomiczne)⁸. Dlatego powinno się w pedagogice w należyty sposób uwzględniać biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Środowisko przyrodnicze, w którym człowiek żyje, może wpływać na bios nie tylko jako czynnik egzogeny, poprzez modyfikatory biogeograficzne, ale również może powodować pośrednio mutacje genowe wynikające z działania czynników mutagennych (np. działanie niektórych pierwiastków, metali gro madzących się w skażonym środowisku), czyli w ten sposób oddziaływać na genetyczne uwarunkowania rozwoju jednostki. Wrażliwość organizmów na czynniki płynące ze środowiska nazywa się ekosensytywnością, zaś stopień podatności na zmiany – zdolnością przystosowawczą. Biologiczną odpowiedzią organizmu na zmieniające się czynniki środowiskowe są zmiany morfologiczne i fizjologiczne jednostki. Obserwacja i badanie takiego stanu rzeczy prowadzi do zmiany zachowań kulturowych, stąd „wychowanie może być społecznym sposobem kierowania procesem odpowiedzi biologicznej”⁹. W takiej sytuacji człowiek jest nie tylko kształtowany przez środowisko przyrodnicze (naturalne), ale może je równocześnie w sposób czynny zmieniać.

Ekologia jako nauka o miejscu życia człowieka

Sam termin „Ökologie” został wprowadzony w 1869 roku przez niemieckiego biologa, Ernsta Haeckla, który definiował go jako wiedzę o związkach organizmu ze środowiskiem (od greckiego *oikos* – dom, gospodarstwo, gospodarowanie, miejsce życia)¹⁰. Będące obecnie w powszechnym obiegu i nadużywane słowo „ekologia” (np. moda na ekologię, ekologiczne obuwie itd.) zwykle nie oddaje pierwotnego sensu tego pojęcia, które odnosiło się do traktowania ekologii jako dziedziny naukowej. Ekologię pojmuje się jako naukę o strukturze i funkcjonowaniu przyrody, istniejących w niej na różnych poziomach zależnościach, o współzależnościach między organizmami a ich środowiskiem życia. Początkowe badania dotyczące elementów biotycznych i abiotycznych środowiska, badania z zakresu autekologii czy synekologii zostały uzupełnione diagnozowaniem stanu środowiska naturalnego – wobec jego zagrożenia i groźby klęski ekologicznej. To implikowało potrzebę wychowania człowieka wrażliwego na środowisko przyrodnicze, kształtowanie w jednostkach proekologicznych postaw, wartości i przekonań oraz umiejętności służących poprawie stanu środowiska. Takie zadanie postawiono przed edukacją ekologiczną, który to termin pojawił się po ogłoszeniu raportu U Thanta w 1969 roku.

Edukacja ekologiczna czy edukacja środowiskowa?

Jak podaje Danuta Cichy, edukacja ekologiczna to „ogół czynników i procesów pedagogicznych umożliwiających ludziom orientację w otaczającej rzeczywistości przy-

⁸ Zob. A. Malinowski, *Auksologia. Rozwój człowieka w ujęciu biomedycznym*, Zielona Góra 2004, s. 250–268.

⁹ A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001, s. 241.

¹⁰ A. Kalinowska, *Ekologia – wybór przyszłości*, Warszawa 1994, s. 13.

rodniczej i wpływających na ich stosunek do otaczającego środowiska”¹¹. Edukacja ekologiczna, w szerokim znaczeniu, obejmuje wszelkie formy działalności skierowanej do społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, mające na celu wpływanie na poziom świadomości ekologicznej, propagowanie wiedzy o przyrodzie, promowanie prośrodowiskowych postaw. W nieco węższym znaczeniu edukacja ekologiczna definiowana jest jako koncepcja kształcenia i wychowania, której celem jest upowszechnianie wiedzy ekologicznej oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do środowiska przyrodniczego, etyki odpowiedzialności za przyrodę¹².

Edukacja ekologiczna bywa określana jako edukacja środowiskowa¹³. Jednakże termin „edukacja środowiskowa” jest stosowany nie tylko w naukach przyrodniczych, ale również pedagogicznych i społecznych. Okazuje się, że biolodzy nadają temu pojęciu inne znaczenie niż pedagodzy społeczni. Dla ostatnich edukacja środowiskowa odnosi się do kształtowania i przetwarzania lokalnego środowiska społeczno-kulturowego poprzez formowanie odpowiednich postaw służących poprawie funkcjonowania różnych ośrodków (placówek) oraz tworzenia nowych¹⁴. Należy zaznaczyć, że środowisko lokalne, będące „nieodłącznym i nieuchronnym elementem otoczenia życia jednostki”¹⁵, to „gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa”¹⁶. U schyłku lat dziewięćdziesiątych XX wieku zaczęto – w pedagogice społecznej – dwójako pojmować edukację środowiskową. Po pierwsze, w węższym znaczeniu, odnoszona jest ona do poznawania, nauczania i popularyzowania w pracy szkolnej wiedzy o środowisku miejscowym, jego życiu społecznym, kulturalnym i przyrodniczym. W szerszym znaczeniu natomiast traktuje się ją jako proces kształtowania i rozwoju kompetencji własnych środowiska; postępowanie, które łączy się z realizacją szeregu miejscowych potrzeb, jak chociażby ekonomicznych, edukacyjnych, kulturalnych czy politycznych¹⁷.

Rozważania tego typu, dotyczące różnego rozumienia terminu „edukacja środowiskowa” przez biologów i pedagogów społecznych¹⁸, mogą jednak prowadzić do konkluzji,

¹¹ D. Cichy, *Edukacja ekologiczna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 910.

¹² Por. E. Albińska, *Pedagogika ekologiczna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 132.

¹³ Por. D. Cichy, *Edukacja ekologiczna...*, s. 910; L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1998, s. 80–84; J.M. Dołęga, *Podstawowe pojęcia w edukacji środowiskowej – spory definicyjne* [w:] *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej*, red. D. Cichy, Zeszyty Naukowe Komitetu „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, nr 31, Warszawa 2002, s. 49–50.

¹⁴ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 979.

¹⁵ T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 155.

¹⁶ Tamże, s. 157.

¹⁷ W. Theiss, *Szkola i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie Na Co Dzień”, 1999, nr 1–2, s. 3.

¹⁸ Jest to szczególnie widoczne, gdy sięgamy do określeń tych terminów w językach obcych – „edukacja ekologiczna” w j. ang. *environmental education*, fr. *éducation écologique*, niem. *ökologische Erziehung*, ros. *ekologičeskoje obrazowanie*; natomiast „edukacja środowiskowa” w j. ang. *community education*, *local education*, fr. *éducation dans le milieu*, niem. *Umwelterziehung*, ros. *edukacija w sriedie*.

że edukacja środowiskowa ma na celu poszanowanie środowiska życia człowieka oraz umiejętne kształtowanie go. Środowisko to miejsce, w którym żyjemy, to wszystko to, co nas otacza, zarówno w sensie przyrodniczym, jak i społeczno-kulturowym, stąd związek człowieka ze środowiskiem niewątpliwie powinien podlegać procesowi pedagogizacji.

Edukacja ekologiczna jako międzynarodowe przedsięwzięcie

Do nauczania o środowisku przyrodniczym zaczęto przywiązywać wagę po ogłoszeniu w 1969 roku raportu U Thanta, który wskazywał na zagrożenia dla ludzkiego życia towarzyszące nadmiernemu rozwojowi urbanizacji i industrializacji. Początkowo była to ochrona przyrody; później, od czasu konferencji w Sztokholmie (Deklaracja sztokholmska – 1972), w Belgradzie (Karta Belgradzka – 1975) i w Tbilisi (Deklaracja Tbiliska – 1977), edukacja ekologiczna stała się międzynarodowym przedsięwzięciem. Jednocześnie przy końcu lat siedemdziesiątych XX wieku powstała koncepcja zrównoważonego rozwoju, rozwijana i precyzowana następnie w szeregu dokumentów: w Raporcie Brundtland (1987), Deklaracji z Rio i Agendzie 21 (1992) oraz na konferencji w Johannesburgu (Rio + 10 – 2002)¹⁹.

Edukacja ekologiczna na gruncie polskim

W Polsce cele i zakres treści edukacji ekologicznej zostały określone – zgodnie z zaleceniami Agendy 21 – w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej (1995)²⁰, *Programie wykonawczym Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej* (2000) oraz I i II Polityce Ekologicznej Państwa. Wymienione dokumenty, wskazując na potrzebę upowszechnienia idei zrównoważonego rozwoju we wszystkich sferach życia, postulują objęcie permanentną edukacją ekologiczną mieszkańców całego kraju. W zamierzeniach ma to być edukacja interdyscyplinarna, prowadzona na wszystkich stopniach edukacji formalnej i nieformalnej. Tak duże znaczenie przypisywane edukacji ekologicznej wynika z uznania jej za jeden z podstawowych warunków realizacji Polityki Ekologicznej Państwa²¹. Edukacja na rzecz środowiska jest jednocześnie podstawowym warunkiem zmiany konsumpcyjnego modelu społeczeństwa. Aby takie przeobrażenia mogły się dokonywać, konieczne jest umożliwienie każdemu człowiekowi zdobywania wiedzy, jak również zapewnienie społeczeństwu dostępu do informacji o stanie środowiska naturalnego.

¹⁹ S. Kozłowski, *Przyszłość ekorozwoju*, Lublin 2005, s. 236, 240–242, 244–246, 261–269, 287–288, 293–296; E. Szczepaniec-Cięciak, *Relacje między pedagogiką a ekologią na przykładzie nauczania i wychowania dla zrównoważonego rozwoju* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 237–251; D. Cichy, *Kształcenie środowiskowe w świetle dokumentów Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i rozwój”* [w:] *Kształtowanie wiedzy uczniów z ekologii i ochrony środowiska*, red. D. Cichy, Kielce 1998, s. 7–21.

²⁰ W 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa rozpoczęły prace nad przygotowaniem NSEE. Zob. więcej *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Warszawa 2001, s. 10.

²¹ Zob. *Cele edukacji ekologicznej* [w:] *Przez edukację...*, s. 8.

Elementy edukacji ekologicznej powinny być na tyle obecne w przestrzeni życia społecznego, aby nikogo nie dziwiła potrzeba podejmowania ważnych ekologicznych tematów i rozwiązywania problemów środowiskowych; co więcej, każdy miałby czuć moralną odpowiedzialność za stan środowiska, w którym żyje, i podejmować działania na rzecz jego ochrony.

Organizacja edukacji ekologicznej w Polsce obejmuje kształcenie w systemie formalnym oraz pozaszkolnym²². Kształcenie w systemie formalnym odnosi się do edukacji prowadzonej w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, uczelniach wyższych. Jak twierdzi Tadeusz Borys: „Powszechna edukacja dla ekorozwoju – jako nowego paradygmatu myślenia o przyszłości społeczeństw – powinna stać się w najbliższych latach podstawowym celem dydaktycznym wszystkich poziomów nauczania”²³. Natomiast struktura pozaszkolnej edukacji ekologicznej obejmuje instytucje i urzędy centralne, działania edukacyjne w województwach, samorządach, na terenach cennych pod względem przyrodniczym. Dotyczy ona również organizatorów wypoczynku i turystyki, organizacji społecznych, Kościołów i Związków Wyznaniowych, zakładów pracy, rodziny, środków masowego przekazu.

Odrębną kwestią jest przygotowanie specjalistów do pracy zawodowej w zakresie ochrony środowiska. Specjalistycznym kształceniem w tym kierunku w polskim szkolnictwie wyższym zajmują się głównie: wyższe uczelnie techniczne, uniwersytety, wyższe uczelnie ekonomiczne oraz wyższe uczelnie rolnicze. Kształcenie w zakresie ekorozwoju odbywa się w ramach specjalizacji: zarządzanie jakością i środowiskiem, zarządzanie i inżynieria środowiska, zarządzanie ochroną środowiska, zarządzanie środowiskiem, projektowanie i finansowanie ochrony środowiska, ekobiznes i inne. Natomiast marginalne traktowanie tej tematyki w ramach humanistycznych kierunków studiów, niestety, wciąż wielu, w tym i pedagogicznych, stanowi poważne zaniedbanie, a w konsekwencji zagrożenie.

Obligatoryjność i zakres kształcenia ekologicznego studentów szkół wyższych są i powinny być nadal zróżnicowane, jednakże wciąż zaznacza się niewystarczające docenienie tej tematyki na humanistycznych kierunkach studiów, w tym na studiach pedagogicznych²⁴. Zdaniem Lubomiry Domki: „kształceniem ekologicznym należy objąć wszystkie wydziały, zarówno humanistyczne, jak też ścisłe (tak, jak ma to miejsce w przypadku edukacji komputerowej czy przedmiotów z grupy społeczno-politycznych)”; minimum programowe powinno być zróżnicowane w zależności od kierunku studiów²⁵, nie powinno wynosić mniej niż 30 godzin; ranga problematyki przemawia za tym, aby przedmiot był obligatoryjny i zaliczany egzaminem, a nie na podstawie obecności²⁶.

²² *Przez edukację...*, s. 3.

²³ *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*, red. T. Borys, Białystok 2003, s. 9.

²⁴ Tamże.

²⁵ Zob. również D. Cichy, *Minimum programowe w zakresie edukacji ekologicznej na studiach pedagogicznych* [w:] *Kształcenie ekologiczne dorosłych*, red. D. Cichy, Zeszyty Naukowe Komitetu „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, nr 23, Warszawa 1998, s. 125–128.

²⁶ L. Domka, dz.cyt., s. 120–121.

Istota programów kształcenia – treści, cele, strategie

Jak wskazuje Bolesław Niemierko: „Program kształcenia w węższym sensie to broszura programowa zawierająca operacyjne cele kształcenia (głównie w krajach anglosaskich) lub cele, materiał i wymagania oraz charakterystykę metod kształcenia i metod ewaluacji osiągnięć uczniów (jak w Polsce)”; (...) w szerokim sensie, zwany też dokumentacją programową, to ogół dokumentów wyznaczających treść kształcenia. A więc to nie tylko broszura programowa, lecz także podręczniki dla uczniów i nauczycieli, środki dydaktyczne i materiały pomocnicze, zbiory zadań i testy osiągnięć szkolnych, odpowiednie opracowania metodyczne”²⁷. Autor zaznacza, że program kształcenia może być tworzony przez instytucje państwowe, specjalnie powołane w tym celu komisje, ale może to być też program autorski, napisany przez jednego nauczyciela bądź zespół.

W innym podejściu „program kształcenia jest ogólnym projektem dokonywania zmiany w jednostce i grupie społecznej”²⁸. Będąca jego podstawą treść kształcenia „(jako treść edukacyjna) jest dynamicznym układem przekształceń struktur poznawczych. Przy czym struktury poznawcze tworzą dynamiczny układ przekształceń w zakresie typów operacji, materiału nauczania, na którym wykonywane są operacje, oraz sposobów wykonywania operacji na materiale nauczania”²⁹.

Termin „program nauczania” zawiera w sobie, według różnych ujęć: wykaz treści nauczania, czyli zestaw podstawowych treści nauczania, mniej lub bardziej szczegółowych haseł, spis tematów; zestaw planowanych czynności pedagogicznych (zakres nauczania, układ treści, proporcje poszczególnych działów treści, interpretację treści, metody i techniki nauczania, sposoby motywowania uczących się do pracy); wykaz oczekiwanych w danym procesie edukacyjnym rezultatów, zestaw doświadczeń edukacyjnych³⁰.

Konstruując program kształcenia, nauczyciel staje przed pytaniem: co ma być istotą tego programu? Co jest w nim najważniejsze? Odpowiadając w praktyce na to pytanie, może być nieświadomy, że przy tworzeniu programu stosuje pewne strategie konstruowania programów nauczania. Strategie te, jako zespół operacyjnych sposobów konstruowania programów, odwołują się do pewnych założeń wyjściowych. Jeśli założeniem wyjściowym koncepcji kształcenia jest reprezentacja pewnej dziedziny wiedzy, to konsekwencją tego będzie strategia materiałowa; w przypadku ukierunkowania na poznawcze, emocjonalne i sprawcze funkcjonowanie studenta wyodrębnić można strategię psychologiczną; jeśli najważniejsze dla twórców programów kształcenia są cele edukacyjne, których realizacji program ma służyć, to mówimy o strategii prakseologicznej (pragmatycznej). Janusz Gnitecki, klasyfikując strategie konstruowania programów kształcenia, wymienia strategie: materiałową, teleologiczną, psychologiczną, socjologiczną, ideologiczną, prakseologiczną i mieszaną, dokonując jednocześnie ich krytycznej analizy ze względu na to, czy ujmują

²⁷ B. Niemierko, dz.cyt., s. 45–46.

²⁸ J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000, s. 82.

²⁹ Tenże, *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój uczniów*, Poznań 2003, s. 31.

³⁰ Zob. H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 24–27.

rzeczywistość pedagogiczną na sposób statyczny czy kumulatywistyczny³¹. Zdaniem autora: „strategie te nie odwołują się do modelu edukacyjnego, który ujmuje najbardziej istotne elementy rzeczywistości pedagogicznej”³². Natomiast idealizowanym obrazem rzeczywistości pedagogicznej, w której przebywa student, jest model edukacyjny. Jak wskazuje J. Gnitecki – rzeczywistość pedagogiczna, w której jest obecny student, odnosi się do trzech sfer: sfery faktów („tu i teraz”), sfery wartości (ku którym zmierza) i sfery działań (poprzez które zmienia siebie i swój świat). Analogicznie do tych trzech sfer rzeczywistości pedagogicznej formułowane są trzy zasadnicze pytania pedagogiki: kim jest człowiek? (sfera faktów), kim się staje pod wpływem działania? (sfera działania), kim ma być? (sfera wartości)³³. Stąd model edukacyjny może być ujmowany jako podstawa konstruowania programów kształcenia w szkole wyższej.

Istotnym elementem struktury programów kształcenia są cele kształcenia pojmowane jako zamierzone osiągnięcia uczących się czy oczekiwane wyniki uczenia się³⁴. Zwykle przyjmują one postać celów ogólnych (nieoperacyjnych) albo celów operacyjnych. Cele kształcenia wyrażone w postaci ogólnej wskazują kierunki dążeń pedagogicznych, są wieloznaczne, orientacyjne, nie precyzują czynności opanowywanych przez uczących się (stąd ich niewielka wartość dydaktyczna), często wyrażane są za pomocą czasowników: kształtować, rozwijać, uwarżliwiać, rozumieć, wiedzieć. Cele operacyjne natomiast wskazują czynność, jaka powinna być opanowana przez studenta; są jednoznaczne, szczegółowe, konkretnie nazywają oczekiwaną umiejętność, a poza tym są pracochłonne w formułowaniu. Istotną funkcją celów kształcenia jest również wskazywanie na kierunki kształcenia, wyznaczanie profilów wiedzy czy określanie typu umysłowości zgodnego z danymi kierunkami kształcenia³⁵. Realizacja określonych celów kształcenia powinna prowadzić do efektów edukacji ekologicznej oczekiwanych w zakresie wiadomości, umiejętności i postaw³⁶.

Program autorski powinien również zawierać procedurę osiągania celów, czyli wykaz metod pracy i stosowanych środków dydaktycznych oraz rodzaj ewaluacji. Jak pisze Danuta Skulicz, w programach autorskich niezbędne jest również „uwzględnienie warunków środowiskowych, w jakich program będzie realizowany, tym bardziej, że środowisko społeczno-przyrodnicze, jego poznanie i zmiana, konstytuują niejednokrotnie program (jak np. programy edukacji regionalnej czy kulturalnej, a także programy ekologiczne i promocji zdrowia)”³⁷.

³¹ J. Gnitecki, *Zarys teorii...*, s. 26–31.

³² Tamże, s. 31.

³³ Tamże, s. 33.

³⁴ B. Niemierko, *dz.cyt.*, s. 32.

³⁵ D. Skulicz, *Teoria i praktyka konstruowania programów szkolnych* [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka, Kraków 1995, s. 111. Zob. również D. Cichy, *Programowanie celów i treści edukacji środowiskowej* [w:] *Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty*, red. D. Cichy, Zeszyty Naukowe Komitetu „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, nr 28, Warszawa 2002, s. 22–29.

³⁶ Zob. W. Stawiński, *Pomiar i ocena efektów edukacji środowiskowej* [w:] *Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty*, red. D. Cichy, Zeszyty Naukowe Komitetu „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, nr 28, Warszawa 2002, s. 30–42.

³⁷ D. Skulicz, *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej* [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 122.

Zakres kształcenia ekologicznego studentów pedagogiki – doniesienia z badań

Po usytuowaniu problematyki edukacji ekologicznej na tle międzynarodowego i polskiego rozwoju świadomości ekologicznej oraz wskazaniu zasadności kształcenia w zakresie ekologii – również pedagogów, należałoby zapytać o zakres kształcenia ekologicznego studentów pedagogiki. W tym celu dokonano przeglądu programów nauczania „Edukacji ekologicznej” na kierunkach pedagogicznych polskich uczelni poprzez zamieszczone w Internecie programy kursów i sylabusy (stan z października 2007 roku). Nie uzyskujemy na podstawie takiej analizy dokumentów pełnego obrazu interesującego nas przedmiotu „Edukacja ekologiczna”, ponieważ nie na wszystkich uczelniach programy kursów są zamieszczane w Internecie i dostępne do wglądu przez jego użytkowników. Stąd uzyskane na podstawie takiego przeglądu informacje mogą służyć jedynie analizom jakościowym, a nie ilościowym. Nie można odpowiedzieć na pytanie, w ilu polskich uczelniach kształcących pedagogów jest realizowany obecnie kurs „Edukacja ekologiczna”, można natomiast na podstawie tych danych dokonać analiz części programów pod względem zakresu podejmowanych w nich treści, celów nauczania, literatury przedmiotu, informacji o liczbie godzin do realizacji czy formie ewaluacji zajęć.

W odniesieniu do analizowanych programów kursu „Edukacja ekologiczna” należy przyznać, że są to programy autorskie nauczycieli akademickich prowadzących ten przedmiot. Wzorce programów „Edukacji ekologicznej” ześrodkowane są na materiale przedmiotowym. Nie sposób na podstawie analiz programów „Edukacji ekologicznej” rozpoznać, jakie motywacje kierowały nauczycielami akademickimi konstruującymi dany program kształcenia, ale należy przyznać, że w dużej mierze odnoszą się one do materiału nauczania, co wskazywałoby na stosowanie strategii materiałowej przy tworzeniu programu. W następnej kolejności dla autorów programów ważne były cele kształcenia wyrażone w kategoriach efektów finalnych, akcentowanych w strategii teleologicznej. Z pewnością część tworzących programy przedmiotu „Edukacja ekologiczna” stosowało strategię mieszaną, starając się uwzględnić niektóre założenia różnych strategii.

W analizowanym materiale cele kształcenia były zazwyczaj sformułowane w postaci celów ogólnych, rzadko zapisane zostały cele operacyjne, np. (przytoczono dokładnie tak, jak podano w programach nauczania):

- „przekazywanie wiedzy o środowisku i istniejących w nim zależnościach”;
- „kształtowanie społeczeństwa proekologicznego”;
- „rozwijanie odpowiedzialności za stan środowiska”;
- „kształtowanie motywacji do permanentnej edukacji ekologicznej”;
- „zapoznanie z istotą współczesnego kryzysu ekologicznego”;
- „nauka podstawowych sposobów ochrony przyrody przed degradacją i zniszczeniem”;
- „ukazanie wzajemnych relacji człowieka ze środowiskiem”;
- „współpraca z władzami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi w działaniach na rzecz środowiska”;
- „realizacja projektów ekologicznych kierowanych do różnorodnych odbiorców”.

Tematyka zajęć była bardzo różnorodna i szeroka, dlatego – dostrzegając pewne główne wątki tematyczne – wyróżniono na tej podstawie cztery modele „Edukacji eko-

logicznej” w akademickim kształceniu pedagogów, a mianowicie: model metodyczno-edukacyjny, ekologiczny, konserwatorsko-ekologiczny i antropologiczny. Oto wykaz najczęściej zamieszczanych w nich haseł:

Model metodyczno-edukacyjny:

- „metody i techniki propagowania wiedzy o środowisku, metody aktywizujące w prowadzeniu zajęć z «Edukacji ekologicznej»”;
- „(ministerialne) podstawy programowe nauczania «Edukacji ekologicznej», programy nauczania i programy ścieżek przedmiotowych na różnych etapach kształcenia”;
- „edukacja ekologiczna w systemie nieformalnym, tworzenie programów akcji edukacyjnych, przeprowadzanie, tworzenie i finansowanie projektów adresowanych do różnych odbiorców”.

Model ekologiczny:

- „ekologia jako nauka, jej miejsce wśród nauk podstawowych i stosowanych; autekologia i synekologia, ochrona przyrody a ochrona środowiska”;
- „zjawiska i prawa ekologiczne”;
- „organizacja układów ekologicznych, struktura troficzna biocenozy”;
- „czynniki ekologiczne oddziałujące na organizmy a sukcesja i ewolucja”;
- „typy interakcji między organizmami”;
- „poznawanie różnych rodzajów ekosystemów (wodnych i lądowych), przegląd ekosystemów Polski i kuli ziemskiej”;
- „ekologia miasta jako układu ekologicznego”;
- „kontakt z przyrodą jako forma promocji zdrowia”.

Model konserwatorsko-ekologiczny:

- „kampanie ekologiczne: ochrony wody – «Błękitny kciuk»; kampania ozonowa; liczenie bocianów; projekt Komitetu Ochrony Orłów”;
- program „Czysta Wisła i Rzeki Przymorza”;
- „«dzikie zakątki przyrody» w mojej miejscowości”;
- „ekorozwój w Zielonych Płucach Polski”;
- „projekty Fundacji Partnerstwo dla Środowiska – «Szkoły dla ekorozwoju»: Ostoje, Energia, Odpady, Woda”.

Model antropologiczny (ekologia człowieka):

- „środowisko człowieka w pradziejach”;
- „pochodzenie człowieka i jego ewolucja”;
- „zróżnicowanie morfologiczne i kulturowe człowieka, rasy ludzkie”;
- „stan populacji ludzkiej, migracje, zmiany wzorców rozrodczych”;
- „koncepcja zrównoważonego rozwoju, ekofilozofia, ekologia głęboka”;
- „międzynarodowe inicjatywy (rekomendacje) ekologiczne”;
- „podział dóbr na świecie, bogata Północ i biedne Południe”.

Wyłonione modele nie występują w formie „czystej”, nie są jednolite, mają tendencję do przenikania się. Z pewnością korzystne jest łączenie w nich – jak pokazały analizy – teorii z praktyką, o czym może świadczyć metodyka prowadzenia przedmiotu: zajęcia terenowe, wycieczki przyrodnicze, metody aktywizujące, studium przypadku, projekcja filmów o tematyce ekologicznej, udział w festiwalach, wystawach ekologicznych, aktywna edukacja ekologiczna – współpraca ze środowiskiem lokalnym. Środowisko społeczno-przyrodnicze, w jakim program będzie realizowany, problemy lokalne tego środowiska

w znacznej mierze powinny wpływać na kształt programu „Edukacji ekologicznej”, dlatego wszelkie metody pracy w terenie, zajęcia edukacyjne w parkach narodowych, ogrodach botanicznych, arboretach, wyjazdy do gospodarstw ekologicznych, uczestnictwo w wystawach ekologicznych lub festiwalach recyklingu, Dniach Ziemi, rozwiązywanie problemów ekologicznych w środowisku lokalnym, np. (związanych ze zbiórką śmieci) na osiedlu, w gminie, należy uznać za zasadne i jak najbardziej metodycznie poprawne, ponieważ konstruowane programy powinny mieć charakter „lokalny”, a nie uniwersalny, zgodnie z zasadą „myśl globalnie (o środowisku naturalnym – przyp. B.G.), działaj lokalnie”.

Okazuje się, iż niektóre uczelnie znacznie rozszerzyły kształcenie w zakresie ekologii. Przykładowo – na studiach pedagogicznych jest też specjalność „Edukacja ekologiczna” w ofercie Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. To studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika. Absolwent studiów licencjackich o specjalności „Edukacja ekologiczna” ma możliwość pracy w zawodach: koordynator edukacji ekologicznej, doradca do spraw ochrony środowiska, lider edukacji ekologicznej.

Przedmiot „Edukacja ekologiczna” realizowany na kierunkach pedagogicznych części polskich uczelni obejmuje zazwyczaj 30 godzin (często 15 godzin wykładu i 15 godzin ćwiczeń), zwykle kończy się egzaminem i/lub przygotowaniem projektu akcji edukacyjnej lub programu zajęć z „Edukacji ekologicznej”. Proponowana literatura ogólna i uzupełniająca zależy od autora programu.

Specyfika zajęć z „Edukacji ekologicznej” skłania autorów programów do integrowania materiału nauczania z różnych dziedzin wiedzy³⁸, tak aby nie były to modele monodyscyplinarne, a multidyscyplinarne. Dlatego postuluje się, aby zajęcia z tego przedmiotu prowadziła osoba przygotowana merytorycznie, z wykształceniem dwukierunkowym.

Jako propozycję programu „Edukacji ekologicznej” na studiach pedagogicznych, odniesionego w tym miejscu do celów przedmiotu i treści, przedstawiam własny program, będący próbą integrowania wiedzy z różnych dyscyplin.

Cele kursu „Edukacja ekologiczna”:

- kształtowanie świadomości ekologicznej, wartości, postaw, umiejętności i zachowań prośrodowiskowych;
- kształtowanie kultury ekologicznej, opartej na szacunku do przyrody i jej nienaruszalnych praw;
- rozwijanie motywacji do działań na rzecz ekorozwoju oraz ochrony przyrody i środowiska człowieka;
- nabywanie umiejętności dbania o środowisko w codziennym życiu, w gospodarstwie domowym (student segreguje odpady, oszczędza wodę, energię elektryczną, glebę);
- nabywanie umiejętności planowania i przeprowadzania akcji edukacyjnych związanych ze środowiskiem;
- nabywanie umiejętności przeprowadzania szkolnych audytów środowiskowych;
- przygotowanie do realizacji ścieżki edukacyjnej „Edukacja ekologiczna” na różnych poziomach nauczania.

³⁸ Zob. o programach zintegrowanych: D. Skulicz, *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 965.

Treści nauczania (programowe):

1. Interdyscyplinarny charakter edukacji ekologicznej. Środowisko jako system przyrodniczy, społeczny i kulturowy.
2. Przyczyny kryzysu ekologicznego. Ekofilozofia i rozwijające się w jej ramach nurty; ruchy i organizacje ekologiczne. Koncepcja zrównoważonego rozwoju (antropocentryzm ekologiczny).
3. Aktualne problemy środowiskowe w Polsce i na świecie. Zanieczyszczenia powietrza atmosferycznego, wód, degradacja gleb. Ochrona atmosfery, zasobów wodnych, problemy rekultywacji gleb. Wykorzystanie energii odnawialnych.
4. Gospodarowanie odpadami – segregacja, recykling, składowanie, utylizacja. Technologie mało- i bezodpadowe.
5. Przyroda jako przedmiot ochrony. Ochrona bioróżnorodności. Formy ochrony przyrody: ochrona obszarowa, gatunkowa i indywidualna – regulacje prawne. Ochrona i prawa zwierząt.
6. Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego. Polityka ekologiczna państwa.
7. Metody edukacji ekologicznej na różnych poziomach kształcenia formalnego. Funkcjonowanie szkół ekologicznych w Polsce.

W październiku 2007 roku grupę 45 osób studiujących na kierunku pedagogika Uniwersytetu Jagiellońskiego (studia stacjonarne drugiego stopnia, specjalność pedagogika resocjalizacyjna) zapytano o oczekiwania związane z uczestnictwem w kursie „Edukacja ekologiczna”. Otrzymane odpowiedzi pogrupowano, uzyskując następujące wyniki:

Oczekiwania studentów odnośnie do zajęć z „Edukacji ekologicznej”:

a) w zakresie wiadomości (zapoznania się z następującymi zagadnieniami):

- Ekoetyka, chrześcijaństwo a ochrona przyrody, prawa zwierząt;
- Wpływ zagrożeń środowiska na zdrowie człowieka;
- Żywność modyfikowana genetycznie (GMO), zanieczyszczenia żywności;
- Rolnictwo ekologiczne;
- Program dla zielonej szkoły, wiersze przyrodnicze dla dzieci;
- Ochrona środowiska w UE, regulacje prawne, finansowanie ochrony środowiska;
- Ruchy ekologiczne;
- Parki narodowe, krajobrazowe;
- Problem odpadów.

b) w zakresie umiejętności:

- Umiejętność przeprowadzenia zajęć z „Edukacji ekologicznej”;
- Ekologia – sposób na życie (praktyczne działania);
- Nabywanie umiejętności ochrony środowiska w gospodarstwie domowym;
- Umiejętność tworzenia projektów i organizowania kampanii edukacyjnych służących ochronie przyrody i środowiska.

c) w zakresie postaw:

- Kształtowanie świadomości ekologicznej, zmian w systemie wartości człowieka, sumienia ekologicznego.

Refleksje końcowe

Standardy kształcenia dla kierunku studiów pedagogika zatwierdzone w 2007 roku w znikomym stopniu odnoszą się do edukacji ekologicznej. Jedynie w programie studiów drugiego stopnia, w grupie treści podstawowych, w obrębie kształcenia w zakresie współczesnych filozofii i etyki odnotowano: „Elementy etyki środowiskowej, etyczne podstawy ekologii (problem granic podmiotowości moralnej), wybrane systemy etyk środowiskowych. Prawa zwierząt”. W nowym programie studiów nie uwzględniono przedmiotu „Edukacja ekologiczna”, brak jest też treści odnoszących się do kształcenia ekologicznego pedagogów.

Pojawiają się pytania: dlaczego robimy krok do tyłu? Dlaczego nie respektujemy międzynarodowych i polskich strategii edukacji ekologicznej, szeregu przyjętych dokumentów, podpisanych konwencji? Czy w nauce mają istnieć mechanizmy rynkowe, tak jak w ekonomii czy gospodarce, które w efekcie prowadzą do braku zakładanego stanu poprawy środowiska i stosunków społecznych, braku politycznej woli do realizacji założeń Agendy 21? To wszystko spowodowało w ostatnim dziesięcioleciu regres w zakresie ochrony przyrody i środowiska. Znowu możemy wrócić do pytań, które ukierunkowują całą refleksję pedagogiczną o to: kim jest człowiek, kim się staje, kim ma być?